
FABRE Michel & CHAUVIGNÉ Céline (dir.).
*L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et
didactiques contemporains*

Xavier Roth



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/9951>

DOI : 10.4000/rfp.9951

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

Pagination : 154-155

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Xavier Roth, « FABRE Michel & CHAUVIGNÉ Céline (dir.). *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 209 | 2020, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 06 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/9951> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.9951>

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2021.

© tous droits réservés

FABRE Michel & CHAUVIGNÉ Céline (dir.). *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains*

Xavier Roth

RÉFÉRENCE

FABRE Michel & CHAUVIGNÉ Céline (dir.). *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains*. Dijon : Éditions Raisons et Passions, 2020, 288 p.

- 1 Cet ouvrage collectif est une piqure de rappel. En questionnant non pas les Lumières en elles-mêmes, mais le *rapport* que « nous autres éducateurs » (p. 7) entretenons avec les Lumières, il met au jour ce que nous présupposons dès lors qu'on parle d'éducation. À quelles conditions l'emploi du mot « éducation » est-il légitime ? Quels sont les critères qui nous permettent de distinguer ce qui relève de l'éducation de ce qui n'en relève pas ? Et plus fondamentalement encore, sur quoi s'appuie-t-on pour donner du sens à notre travail d'éducateurs ? Ce que montre l'admirable entreprise d'élucidation philosophique conduite par les coordinateurs de ces 12 textes issus des séminaires du Centre de Recherche en Éducation de Nantes, c'est combien les Lumières fonctionnent aujourd'hui encore en éducation comme des repères.
- 2 Dans leur présentation, Michel Favre et Céline Chauvigné s'appuient ainsi sur le fameux texte de Kant intitulé *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784) pour dégager « trois orientations » qui balisent le champ éducatif : « la rationalité, le progrès, la liberté » (p. 13). Plus que des orientations, il s'agit là de trois conditions logiques d'application du concept d'« éducation ». À quelles conditions disons-nous en effet d'une personne qu'elle est « éduquée » ? Quand celle-ci a acquis un certain nombre de savoirs qu'elle a

certaines non seulement comprises, mais dont elle peut surtout rendre *raison* – c'est le critère de rationalité. S'agissant du progrès, reconnaissons qu'il y aurait quelque chose de contradictoire à dire qu'une personne a été éduquée, sans que cette personne ait été transformée de manière désirable. Parler d'éducation, cela présuppose un changement mélioratif. Liberté enfin, car un tel changement mélioratif ne saurait intervenir sans la participation volontaire de la personne éduquée : éduquer, ce n'est pas hypnotiser, dresser ou endoctriner. En éducation, la matière est fonction de la manière, et inversement.

- 3 Rationalité, progrès et liberté : telles sont en somme les normes héritées des Lumières que notre concept actuel d'« éducation » embarque avec lui. Mais que valent ces normes ? Ou, pour mieux dire, quelle est la valeur de ces valeurs ? Que valent en effet les critères sur lesquels nous nous appuyons ordinairement en éducation ? La fonction élucidatrice de la philosophie mobilisée dans la présentation doit ici faire place à sa fonction axiologique. C'est ce dont témoignent les 6 chapitres qui composent la première partie de l'ouvrage, intitulée « Les Lumières questionnées ». Deux pôles délimitent alors le champ d'une « critique de la critique » (p. 193) : à un premier pôle, nous avons Adorno (chap. II), qui reproche aux modernes d'avoir trop été modernes quand on connaît la compromission de la raison calculante et dominatrice avec les totalitarismes du ^{xx}e siècle. À l'autre extrémité, nous avons Dewey (chap. III), qui reproche aux modernes de ne pas avoir été assez modernes au motif qu'ils auraient refusé d'abandonner l'idée d'absolu comme y invite pourtant la révolution galiléenne. Entre ces deux extrêmes, les positions moins radicales de Cassirer (chap. I) et de Habermas (chap. IV) proposent à leur manière une évaluation des Lumières historiques à la lumière de leur projet philosophique initial. Sans oublier le hors-champ, comme le mouvement néo-confucéen Tianxia chinois (chap. VI), qui vient questionner les normes des Lumières depuis une altérité qui ne se réduit pas aux Anti-Lumières.
- 4 Ce détour par les grandes œuvres, y compris celle de Buisson (chap. V), permet alors aux coordinateurs de dégager six problématiques qui, force est de le constater, fixent le périmètre actuel de tout travail éducatif : 1°) l'opposition de la rationalité à l'obscurantisme ; 2°) le clair-obscur des Lumières résultant de leur compromission avec les totalitarismes et la colonisation ; 3°) la question de la méthode en éducation, liée aux exigences de rationalité de l'enquête ; 4°) les tensions entre citoyenneté et émancipation ; 5°) l'articulation entre laïcité et faits religieux ; 6°) l'universalité des Lumières dans nos sociétés écartelées entre tradition et modernité.
- 5 La mise au jour de ces six problématiques constitue un apport non négligeable de l'ouvrage, en ce qu'elle clarifie les conditions d'exercice du métier d'éducateur. Pour reprendre une métaphore chère à l'un des deux coordinateurs de l'ouvrage – la boussole en première de couverture en témoigne –, nous avons là une carte des principaux obstacles que tout éducateur se doit de franchir dans l'exercice de son métier, aidé toutefois par cette boussole à trois pôles que constituent la rationalité, le progrès et la liberté.
- 6 Se pose alors la question de savoir *comment* les éducateurs se saisissent de ces instruments de navigation. Établir une carte est une chose ; savoir s'en servir en est une autre. Comment les éducateurs s'y prennent-ils pour « garder le cap de la raison » (p. 9) dans un monde que l'esprit critique des Lumières a contribué à rendre problématique ? Tel est l'objet des 6 chapitres qui composent la deuxième partie de l'ouvrage, intitulée « Les Lumières et la pensée pédagogique, didactique et éducative ».

L'interrogation philosophique au « second degré » sur la valeur des valeurs qui caractérisait la première partie fait place aux questionnements de « premier degré » sur les faits éducatifs conduits par la pédagogie et la didactique. Reprenons notre boussole à trois pôles, en regardant du côté de la rationalité. Comment les enseignants de disciplines scientifiques s'y prennent-ils pour faire en sorte que les élèves puissent distinguer le savoir des croyances religieuses (chap. VII) ? Sur cette question, l'examen épistémologique de l'enseignement de la théorie de l'évolution est particulièrement révélateur (chap. VIII). Il en est de même pour l'enseignement de l'histoire, où la critique spontanée et contestataire des autorités ne parvient pas toujours à s'élever jusqu'à sa propre critique – et à s'instituer ainsi en une « critique de la critique » raisonnée (chap. X). Au pôle du progrès, le bouleversement climatique et les périls écologiques qui s'en suivent remettent en question l'idée que développement scientifique et amélioration des conditions d'existence vont nécessairement de pair. « Il n'est pas raisonnable de vouloir être, en tout ordre de réalités, uniformément rationnel », écrivait jadis Canguilhem à propos de l'organisation scientifique du travail. Mais comment introduire la distinction entre le raisonnable et le rationnel dans l'enseignement des sciences, sans replier le savoir sur des opinions, et paver ainsi le chemin au relativisme ? En dépassant l'opposition frontale de la raison et de l'obscurantisme, afin de montrer, comme dans le cas des controverses sur les OGM, que les experts n'ont pas le monopole de la critique raisonnée (chap. IX). Ce qui implique de croiser éducation scientifique et éducation au politique. Mais comment opérationnaliser cette articulation entre savoir et valeurs ? Certainement pas au moyen d'un enseignement dogmatique de la critique, où l'histoire des Lumières comme « idées » disparaît derrière le fétichisme des Lumières comme « valeurs » (chap. XI). Il s'agirait davantage de réévaluer le poids que l'École accorde respectivement à l'institué et à l'instituant dans la formation du citoyen (chap. XII). Mais dans quelles limites, puisque la participation des élèves à d'authentiques expériences démocratiques ne saurait se faire au détriment de l'autorité nécessaire à l'éducation ? Telles sont les questions d'ordre didactique posées au troisième pôle de notre boussole, celui de la liberté.

- 7 Au sortir de ce périple qui nous a conduit – pour reprendre la formule conclusive de Gérard Sensevy – de la question « Qu'est-ce que les Lumières ? » à la question « Que faire des Lumières ? » (p. 237), on se souvient alors des propos introductifs des deux coordinateurs. Leur ambition, écrivent-ils, était « à la fois d'ouvrir les didactiques aux questions de sens et de valeur et d'outiller l'approche philosophique afin qu'elle puisse recevoir une dimension opérationnelle » (p. 8). Au regard de la géographie problématologique de l'éducation dessinée dans l'ouvrage, on peut considérer que le pari a été tenu. Car l'établissement d'une telle géographie n'a été possible que par l'articulation du questionnement philosophique au « second degré » de la première partie, et du questionnement didactique de « premier ordre » de la deuxième partie. Mais allons plus loin, et demandons-nous à quelle condition l'articulation entre ces deux niveaux de questionnements a elle-même été possible. La réponse est sans doute à chercher du côté des sciences de l'éducation, entendues non comme une discipline aux concepts et aux critères de vérité homogènes, mais comme espace d'une culture commune : celle de l'éducation comprise non comme doctrine, mais comme problème. Ici aussi, « l'esprit [critique] des Lumières reste un horizon » (p. 235).

AUTEURS

XAVIER ROTH

Université Grenoble Alpes, LaRAC